

授業記録の分析から見た発問と  
出場・出方の研究

— ことばの接続関係を視点として —

松 田 典 祀

A Study of Questions and Attitude of Teachers  
By Analyzing records of a Class.

Noritoshi MATSUDA

皇學館大学教育学部研究報告集 第2号

平成22年3月

# 授業記録の分析から見た発問と 出場・出方の研究

— ことばの接続関係を視点として —

松 田 典 祀

## はじめに

「問い」に対する「答え」の関係が乱れていると感じるようになったのは、小論文の作成に課された「問い」への解答に触れたときのことである。大学入試や採用試験といった文章表現課題の中に現れた文章力の貧困の原因の一つに、この「問い」と「答え」の照応関係があるわけだが、この原因はどうやら、小学生の頃からの国語の授業での「問い」と「答え」の関係の未成立にあるらしい。

そこで、本稿では、授業に於ける「問い」と「答え」の関係に絞って、一授業の教師の発問と出場・出方のあり方について考察を試みたいと考えた。

なお、本稿は、かつて私が関わった三重県総合教育センターのプロジェクト研究『『考える力』を育む発問研究』『研究紀要52号』（以下、『センター紀要52号』と略記）における「指導案と記録全体構成図」に考察を加えたものである。

したがって、「Iの授業実践」(※)の記載はこれを再録したことを付記しておく。

## 目 次

研究目的	106
研究方法	106
1 「関係把握」の視点からの授業記録の分析	106
2 『センター紀要52号』での確認	107
3 授業記録の考察	108

I	授業実践 (※) .....	109
	1 「手ぶくろを買いに」の指導案 1～8 .....	109
	2 授業展開の分節とその授業記録 .....	113
	(1) 本時の分節    (2) 第V分節の授業記録	
	3 授業記録V分節における全体構成図 .....	116
II	記録の考察 .....	119
	1 G～44の構成細目図と解説 .....	120
	2 各構成図に基づいたV分節の分析と解釈 .....	125
	3 児童の思考過程の相互関係の考察 .....	141
	4 記録分析から見てきた授業の要件 .....	143
	<1> 教材研究に関わるもの…作品構造(1)～(5) .....	143
	<2> 授業の流れに関わるもの…指導過程(6)～(9) .....	145
	発問(10)～(14) .....	146
	発言(15)～(23) .....	147
	雰囲気(24)～(25) .....	149
III	結語 .....	150

## 研究目的

教師の発問と出場・出方の要件の抽出

## 研究方法

### 1 「関係把握」の視点からの授業記録の分析

優れた文学作品の世界は、論理的な構造によって形成されている。それは、形象を創り出していく、いくつかのことばと、ことばが紡ぎ出しているイメージとの相互関係によって構成されている。

これらのことばは、いずれも単語から語句、文、段落といった様々の単位に分かれ、この各ことばの関係が、単純なものから複雑なものへと進行するにしたがって、イメージを集積的に読者の脳裏に刻み込んでプロットを展開させる。

登場人物の思考や感情や行為の生んだ必然的な状況が、一つ一つの場を形成

し、やがて結末へ向かって収束されるといった物語の機構は、すべてことばの相互関係の有機的発展にあると考えられる。

しかしながら、こうした作品全体を貫く優れた構造は、読者の目からは巧みに覆い隠されているために、読み手は、学ぶべき何ものをも発見することなく、ごく自然に通過してしまい、読み取ったと錯覚することが多い。

授業において、こうした作品の持つ必然的に仕組まれた構造を見い出していくためには、ことばの発見と、ことば相互の関係を追究し、その関係を把握する力を養わなければならず、この作業を通して、作品を読み取る力、すなわち「考える力」を育て上げることが必要である。ここには、言語の理解・表現能力だけではなく、語彙・語句・文・文章の組立て等の、それらを支える基礎能力も含まれていることは言を待たない。

したがって、本稿の目的としては、授業記録の考察を通して、こうした「関係把握力」育成のための授業の要件を、教師の出場・出方、特に発問のあり方を通して明らかにし、もって、授業を指導者側からのとらえだけでなく、児童側からのとらえ、すなわち、学力育成のための授業成立の要因を見究めたいと考えているのである。

そのためには、児童の発言がこうした関係把握力に基づいて成立しているかどうか注目し、その発言の解釈を通して、授業における教師の発問と、その出場・出方の要件を摘出し、一般化に供したいと思うのである。そうして、その方法として、関係把握による事例研究としての授業記録の分析が最も相応しいと考えたのである。

授業記録の分析の方法として、優れた実践者による内省的記述法があるが、その方法を第三者として用いることで、一般化、客観化をはかりたい。なお、そうした意図を込めて、この授業記録を「教員免許更新講習」の検討資料として、一部今年度に用い、来年度についてもさらに供したいと考えている。

## 2 『センター紀要52号』での確認

「発問」の成立過程から指導案の作成までに、かつて試み、明らかにした内容を、『センター紀要52号』から引用すると次の通りである。

### (1) 発問の導き方

- ① 作品全体の構造を分析し、その構成要素を取り出して、作品の構成図を作成する。
- ② 作品の冒頭より物語展開のイメージ集積の順序に従って、学習目標と目標に迫る発問を設定する。
- ③ めざす発問の性質
  - 1 作品追求のための思考手順を含んだもの。
  - 2 生き生きした思考を引き起こすもの。
  - 3 思考の結果、何かを発見し、考える力を育むもの。
  - 4 作品の読みが進むにしたがって、それまでの読みを含んで新たな内容に向かうもの。

### (2) 発問を生かす指導案の工夫

- ① 児童の思考を保障する手立てとして、発問を児童の発言の予想と、発言相互の見通しに基づいて検討し、指導案の中に位置づける。
- ② そのため、指導案では、特に児童の思考の流れとそれに対する教師の出場・出方とを詳細に記述する。

以上の視点のもとに集団思考を通して、子どもたちの考えがどのような成立していくかを考察するために、物語文「手ぶくろを買いに」(全13時間)を教材として取り上げ、一人ひとりの自己表現のより深く現れる授業をめざして実践を行った。

## 3 『本稿』での授業記録の考察

今回の研究は、個のつまづきを契機とした追究とそのすがたを明らかにし、子どもの思考の発展と、発問や出場・出方との関わりを解釈と言う作業を通して考察しようとするものである。そして、これらを究めていく方法としては、次のような手順を踏んだ。

- (1) 発問と発言に関する文図化による分析と解釈
- (2) まとめとしての発問の要件と、指導のあり方に関する考察
- (3) 研究のまとめ

以上、本稿は、Iとして『センター紀要52号』に基づいた授業実践部分の提

出，Ⅱとして，その実践に基づいた考察部分の記載と考察の結果導き出した要件の提示，Ⅲ，結語という三部構成の形をとって記述したものである。

## I 授業実践（※）

以下の指導案（※－１），並びに授業記録全体構成図（※－２）は，三重県総合教育センタープロジェクト研究として，『研究紀要52号』に掲載されたものであり，授業指導者は名張市立美旗小学校教諭，杉森弘章氏である。

### 1 「手ぶくろを買いに」の指導案の一部（※－１）

#### (1) 授業仮説

子ぎつねの思考や行為を表現している要素の構造をとらえることによって，「考える力」を育てることができる。

#### (2) 教材名 「手ぶくろを買いに」（光村図書3下）新美南吉 作

#### (3) 教材の目的

ア 純粹で素直な子ぎつねが，「人間ってちっともこわかないや」という考えを持つに至った成長の過程を，母さんぎつねの思いと関連させながら読み取ることができる。

イ 子ぎつねや母さんぎつねの人間観から，ものの見方について自分の意見を持つことができる。

ウ 書き表し方の優れているところに気づき，様子を表す言葉の使い方を理解することができる。

#### (4) 教材について

雪に初めて接する場面に描かれているように，子ぎつねは素直で無邪気で甘えん坊である。母さんぎつねは，幼く何も知らないわが子を，深い愛情で包んでいる。このようなきつねの親子の基本的な立場や関係が相互にかかわりながら，この物語は展開されている。

手ぶくろを買いに行くという行動の過程で，人間に対する見方，考え方をめぐった新しい関係がきつねの親子に生じてくる。

きつねの方の手を出しても，手ぶくろを買うことができたという事実が，子ぎつねに自らの思想の形成をもたらす。

その要因は、まず、母さんぎつねの「人間はおそろしい」という観念との対立である。子ぎつねにとって、対立するということは、信じきっていたものを生まれて初めて否定するということである。したがって、この間の複雑な心の揺れ動きは、まさに、主体的な価値葛藤による生成なのである。それゆえに、子ぎつねの成長として位置づけられるべき内容なのである。そして、この状況の中で、子ぎつねは「人間を見たい」、確かめたいと思うに至るのである。

この心と、町に出かける前の心とは、明らかな違いを持って、母さんぎつねを驚かす。

そこで、母さんぎつねの人間に対する固定観念が揺れ動く。母さんぎつねの根拠は、あひるを盗もうとしたことにあり、子ぎつねのほうは、きつねの手を出してしまひながらも素直であった、ということにあった。こうした二者の状況や接し方の違いが対比されてくるわけである。

人間の多面性を認めるとともに、純白な気持ちでかかわり合うことの尊さを作者は志向しているようだ。

## (5) 指導について

本教材は、子ぎつねと母さんぎつねの深いつながりの中でストーリーが展開し、結末では、人間観を中心とした考え方の違いが明確化されてきている。

したがって、指導にあたっては、子ぎつね、母さんぎつねを軸として登場人物の形象をイメージ化しながら、どのような関係の中で、それぞれの考え方が形成されていくのかを読み取らせたい。

さて、ここで、本時授業で取り扱う手ぶくろを買う場面について触れておくことにする。

子ぎつねがあらひのままだからこそ、『木の葉で買いに来たんだな』と疑っていたぼうし屋さんは、手ぶくろを売ってくれたのである。こうした点について、深く読み味わわせていきたい。また、母さんぎつねは、人間のことを、『おそろしい』と言っていたが、子ぎつねは自分の経験から「おそろしくない」と感じた。しかし、信頼しきっている母さんぎつねの言葉を、全く否定しがたい思いがし、子ぎつねは、自分の目で人間を確かめたいと思ったわけである。こうした、自分の確信へのゆらぎを表す「けれど」という言葉に気

づかせることによって、子ぎつねが、自分の思いにしだいに自信をいだいていく過程を読み取らせたい。

(6) 指導計画 (全13時間)

第1次 読み取るための準備をし、学習計画を立てる。(5)

第2次 各場面を文章にそくして読み深める。(7)

本時 5 / 7 (第10時)

第3次自分の読みをまとめる。(1)

(7) 本時の教材本文

すると、ぼうし屋さんは、おやおやと思いました。きつねの手です。きつねの手が、手ぶくろをくれと言っています。これはきつね、木の葉で買いに来たんだなと思いました。そこで、

「先にお金をください。」

と言いました。きつねは、すなおに、にぎってきた白どうかを二つ、ぼうし屋さんにわたしました。ぼうし屋さんは、それを人さし指の先につけて、かち合わせてみると、チンチンとよい音がしましたので、これは木の葉じゃない、ほんとお金だと思いましたので、たなから子ども用の毛糸の手ぶくろを取り出してきて、きつねの手に持たせてやりました。きつねは、お礼を言って、また、もと来た道を帰り始めました。

「お母さんは、人間はおそろしくないものだっておっしゃったが、ちつともおそろしくないや。だって、ほくの手を見ても、どうもしなかったもの。」

と思いましたが。

けれど、きつねは、いったい人間なんてどんなものか、見たいと思いました。

あるまの下の下を通りかかると、人間の声がしていました。なんとというやさしい、なんとという美しい、なんとというおっとりした声なんだろう。

「ねむれ ねむれ  
母のむねに  
ねむれ ねむれ  
母の手に――」

きつねは、その歌声は、きつね、人間のお母さんの声にちがいないと思いました。だって、きつねがねむるときにも、やっぱり母さんぎつねは、あんなやさしい声でゆすぶってくれるからです。

すると、今度は、子どもの声がしました。

(8) 第10時「手ぶくろを買う場面」の授業

ア 目 標

ぼうし屋さんに接して得た「人間はおそろしくない。」という思いと、母さんぎつねのいう「人間はおそろしい。」と言う判断との違いに揺れ動くきつねの姿を読み取ることができる。

イ 指導過程

(児童の発言予想については、初発の感想、書き込み等を参考にした。)



<p>学 習 活 動</p> <p>発 問</p>	<p>教師の指導における <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">出場・出方</span></p> <p>児童への期待と予測</p>
<p>1. 学習のめあてを確認する。</p> <p>2. 学習場面を音読する。</p> <p>3. ほうし屋さんときつねのやりとりについて話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>ほうし屋さんはなぜ手ぶくろを持たせてやったのでしょうか。</p> </div> <p>4. 手ぶくろを売ってもらったきつねについて話し合う。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>きつねはなぜ人間なんてどんなものか見たいと思ったのでしょうか。</p> <p style="text-align: right;">※2</p> </div> <p>5. 学習のまとめをする。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 20px;"> <p>（「けれど」というのは何と何のつながりを表したものでしょう。）</p> </div>	<p>『人間を見たいと思った時の、きつねの心の動きを考えよう。』 ※1</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習場面を確認し、指名読みをさせる。(指名読み 2名)</li> <li>・きつねの手を見た時のほうし屋さんの思いが「木の葉で買いに来たんだな。」という疑いの気持ちであったことに目を向けさせたい。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>[きつねに対するほうし屋さんの接し方1]</p> <p style="text-align: center;">疑 い</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・疑っている (竹田)</li> <li>・ほくなら手ぶくろを先に渡してお金を後にもらうのに。(内田)</li> <li>・きつねがお金を持っていなかったら捕まえたかもしれない。(山田)</li> </ul> </div> <p>・疑いの気持ち、きつねの素直な行為によってあらためられ、手ぶくろを持たせてやることになった過程を読み取らせたい。</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>[きつねに対するほうし屋さんの接し方2]</p> <p style="text-align: center;">やさしさ</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・捕まえなかったほうし屋さんはやさしい。(竹田)</li> <li>・きつねの手にもたせてやってやさしい。(豊田)</li> </ul> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 5px;"> <p>[ほうし屋さんに対するきつねの接し方]</p> <p style="text-align: center;">素 直</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・すなおだから、うそではない。(木村)</li> <li>・ほんとの手を出して「しまった」と思っただろう。けれど、すましているのはびっくりした。(竹田)</li> <li>・お礼を「ありがとう」と言っただろう。(西山)</li> </ul> </div> </div> <p>・まちがった手を出しても手ぶくろを売ってくれたほうし屋さんとの出会いを通して、初めて母さんきつねの考えとの違いを感じ、人間への興味が高まっていくきつねの気持ちを読み取らせたい。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>・母さんきつねの言っていたことと違っていた。(山本)</p> </div> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>・手ぶくろを売ってくれてやさしかったからもう一度見たいだろう。(鈴木)</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>・ほうし屋さんをおそろしいと思っていたけどおそろしくなくて見たくなった。(西山)</p> </div> </div> <p>・ほうし屋さんが売ってくれたことだけを根拠にしている鈴木の見解を、きつねの心の変化に着目している西山の見解に出会わせることで鈴木と同じように考えている多くの児童の意識を変えさせたい。</p> <p>・西山の解釈を、「けれど」の解釈に反映させたい。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>・どちらが本当か確かめたい。(大山)</p> </div> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">[見たい]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・きつねの心の揺れ動き、人間への興味の高まりが十分に話し合わなければ、この発問をなげかけ、母さんきつねに教えられたことが、人間を見たいと思うに至ったきつねの心の変化に大きく関係しているということ、十分に時間をとって考えさせたい。</li> <li>・「けれど」という言葉の持っている直接関係が何と何なのかを糸口にして考えさせたい。</li> <li>・見たいと思ったきつねの心が、次の場面の行為につながるような意識付けを行いたい。</li> <li>・読み取った内容を、気持ちをこめて音読させることで、学習のまとめとする。</li> </ul>

## 2 授業展開の分節とその授業記録

### (1) 本時の分節

分 節	内 容	
I	ぼうし屋を見つけた時、子ぎつねはどんな気持ちだったか。 (略)	
II	ぼうし屋さんに出会うまで、子ぎつねは人間のことをどう思っているか。 (略)	
III	ぼうし屋さんに出会う時、子ぎつねはどんな様子だったか。 (略)	
IV	1	ぼうし屋さんは、きつねの手を見てどんなことを考えたか。 (略)
	2	なぜ、ぼうし屋さんは、手ぶくろを売ってくれたのか。 (略)
	3	ぼうし屋さんは、やさしいぼうし屋さんかどうか。 (略)
ⓧ	子ぎつねは、なぜ人間なんてどんなものか見たいと思ったのか。	

### (2) 第V分節の授業記録

- A 教師：子ぎつねはなぜ「いったい、人間なんてどんなものか見たい」と思ったのでしょうか。
- 1 石川：人間を見たことがないから。
  - 2 伊藤：これまで人間を見たことがないから。
  - 3 坂本：石川君や伊藤君と同じで、人間を見たことがないから。
  - 4 松村：人間を見たことがないからです。
  - 5 竹田：人間を見たことがないし、予想だけど、ほんとの手を出してもつかまえなかった人間を見たいから。
  - 6 西山：人間の姿ではなく、人間はどんなことをするか見てみたいから。
  - 7 鈴木：ほくも見たいな。
  - 8 山田：お母さんは、人間はこわいものだと言っていたんだけど、でも、ぼうしやさんはそんなにこわくなかった。だから、ほかの人間はどんな人か、どんなことをするのか見たいと思って。
  - 9 竹田：「人間ってどんなものか」と書いてあるので、見たいんだと思います。
  - 10 西山：でも、ちょっとしたすきまから、ぼうしやさんの姿を見たんじゃない

ですか。だから、人間の姿じゃなくて、することが見たいんだと思う。

- 11 山田：石川君、人間を見たことがないなら、なぜ見たいんですか。
- B 教師：石川くん、どうですか。見たことがないけど、なぜそれを見たくなくなったのか、山田君は聞いているけど。  
(12~27, および, C~D/略)
- E 教師：それでは、「人間なんてどんなものかみたい」っていうことについて、「ちょっとしかみていない」っていう意見、「だから見たい」んですね。それと、「ぼうし屋さんは、捕まえなかったから、他の人間を見たかった」という意見が出てきたね。じゃその前に、「けれど子ぎつねは、いったい人間なんてどんなものか見たいともいました」とありますね。その「けれど」っていうのはどういう意味でしょう。これを考えて見ましょう。
- 28 大山：その前に、「お母さんは人間はおそろしいものだっておっしゃったが、ちっともおそろしくないや、だってぼくの手を見てもどうもしなかったもの」って書いてあるから、おそろしくないって思っているんだけど、だけど、見たいっていう気持ち。
- 29 山本：お母さんは人間はおそろしいものだっておっしゃったけど、子ぎつねはおそろしくなかったから、「けれど」と書いてある。
- 30 鈴木：ぼくも、お母さんぎつねは、人間がおそろしいって言ったけど、子ぎつねはそんなに人間はおそろしくないって思っているから、「けれど」だと思います。
- F 教師：ほかにどうですか。
- 31 西山：母さんぎつねは人間はとってもおそろしいものだっと思っていて、けれども、子ぎつねはあんまりおそろしくないっていうこと。
- G 教師：じゃあね、みんなの意見ね、その書いてあるところ見てくださいね。「お母さんは人間はおそろしいものだっっておっしゃったが、ちっともおそろしくないや。」みんなの言っているのは、その「が」のことと違うのかな。続けて読むよ。「『だってぼくの手を見てもどうもしなかったもの』と思いました。けれど子ぎつねはいったい人間なんてどんなものか見たいと思いました」

するとどうでしょう。後で出てきた「けれど」の意味を、もう一回じっくり考えてごらん。どうして、「けれど」なのでしょう。

先生が今読んだところ、もう一回、「お母さんは」から読んでもらいたいと思います。それを聞きながら考えてください。

H 教師：では木村君、なるべくゆっくり読んでください。

木村：（音 読）

32 西山：おそろしいとは思っていたけど、ほうしやさんのことを。でも、おそろしくなくて、それで見たいと思ったと思います。

33 山田：「ぼくの手を見てどうもしなかったもの」と「ちっともこわくないや」と思ったけど、お母さんがあれだけ言っているんだから、こわいなあとあって、もう一回見てみたいと思ったんじゃないかなあ。

34 鈴木：もう一回って言ったけど、手だけしか見てないから、全部見てないと思います。

35 山田：でも手を見たんだから、それが一回になるから、「もう一回見たい」になるよ。

36 西山：山田君の「もう一回」っていうのは、人間がどんな行動をするか、とかそういう意味だよ。

37 山田：ほうしやさんはやさしかったけど、他の人間はどういうことをするのか打と思います。

I 教師：子ぎつねの気持ちはここでね、お母さんはおそろしいって言ったけど、子ぎつねはそんなにおそろしくないって、完全にそう思っていたのかな。

38 鈴木：おそろしくないと思っていたけど、少しだけおそろしいと思っていた。

39 西山：ぼくが思うには、人間は全然おそろしくないけど、怒ったときはとてもこわいから、母さんぎつねと母さんぎつねの友だちとは、人間を怒らせてしまって、おそろしかったけれど、子ぎつねの場合は、ちゃんとお金を払って手ぶくろを買ったから、何も思わなくて、だから、子ぎつねはあんまりおそろしくないと思っている。

40 大山：あ、そうか。母さんぎつねは盗もうとしたから、人間はおそろしいんだ。

- 41 鈴木：子ぎつねはちゃんとお金を払ったよ。
- J 教師：そういう違いがあるかな。じゃあ、山田君、母さんがあれだけ言っているのだからってということで意見を言ってくれたね。もうちょっと、子ぎつねの気持ちを詳しく言ってもらえないか。「あれだけ言っているんだから」って、どういう気持ちかな。
- 42 山田：…どういう気持ちかなあ。
- K 教師：他の人でもいいよ。同じこの意見で、子ぎつねの気持ち、付け足して言える人？
- 43 西山：お母さんがあれだけ人間はおそろしいって言っているから、よけい見たい。言われれば言われるほど見たくなってくる。しかも、お金をほうし屋さんに渡して、あんまりおそろしくないって分かったから。ほんとにおそろしかったら、もう絶対見たくないって思ってしまう。
- 44 鈴木：ほくもお母さんがおそろしいって言っているから、もしおそろしかったら見たくないけど、でもあんまり、子ぎつねは行ってちゃんと手ぶくろをくれて、あんまりおそろしくないの、おそろしくないって分かったから、よけい見たくなつたんだと思います。

### 3 授業記録 全体構成図

授業記録の考察にあたって、『センター紀要52号』に於いて、「問い」と「答え」の視点から次のような約束に従って「V分節全体概観構成図」を作成し、教師と子ども、子ども相互の発言の鳥瞰図を確認した。

#### 記載上の約束

発問並びに発言に於ける一回の中に、二つ以上の内容の分類と、それらの関係を示す場合は、実線部分の枠組みの中に、点線部分の枠組みを入れて記述する。

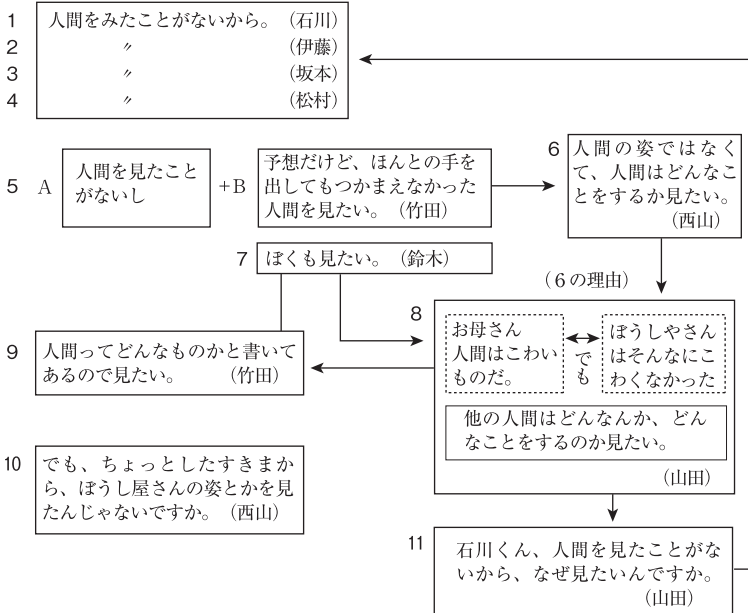
発問並びに発言相互の接続関係は、順接→、逆接↔、並立・累加＝、説明→、転換——、例示⇒ とする。

なおA～Kは指導者の発問・助言等、1～44は児童の発言である。

なお、この「記載上の約束」は、Ⅱ 記録の考察における『構成細目図』に於いてもこれを併用する。

全体構成図

A 子ぎつねはなぜ、いったい人間なんてどんなものか、見たいと思ったのでしょうか。



B 石川くんどうですか。見たことがないけど、なぜそれを見たくなかったのか、山田くんは聞いているけど。

12~27 略

C~D 略

E

それでは人間なんてどんなものか見たいっていうのでちょっとしか見てないっていう意見、だから見たい

それと、

ぼうし屋さんは捕まえなかったから他の人間を見たかった、という意見  
 出てきたね。じゃ、その前に、

「けれど、子ぎつねは、いったい人間なんてどんなものか、見たいと思いました」とありますね。その「けれど」っていうのはどういう意味でしょう。

28 その前に

お母さんは人間はおそろしいものだったおっしゃったが	ちっともおそろしくないや。だって、ぼくの手を見てどうもしなかったもの。
---------------------------	-------------------------------------

↓

おそろしくないって思っているんだけど	だけど、けれど見たいっていう気持ち
--------------------	-------------------

(大山)

29

お母さんは人間はおそろしいものだったおっしゃったが	子ぎつねは、おそろしくなかったから、
---------------------------	--------------------

↓

「けれど」って書いてある (山本)

30 ぼくも

お母さんぎつねは、人間がおそろしいって言ったけど	子ぎつねはそんなに人間をおそろしく思っているから
--------------------------	--------------------------

↓

「けれど」だと思えます。 (鈴木)

F 他にどうですか

31

母さんぎつねは人間はとってもおそろしいものだって思っている	けれど	子ぎつねは、あんまりおそろしくないっていうこと。
-------------------------------	-----	--------------------------

(西山)

G

じゃあね、みんなの意見ね。その書いてあるところ見て下さいね。

「お母さんは人間はおそろしいものだったおっしゃったが、ちっともおそろしくないや。」

↓

みんなの言っているのはその「が」のことで違うのかな。続けて読むよ。

「だってぼくの手を見てどうもしなかったもの」と思いました。けれど子ぎつねはいい人間なんてどんなのか見たいと思いました。

するとどうでしょう。後で出てきた「けれど」の意味をもう一回じっくり考えてごらん。どうして「けれど」なのでしょう。

H

先生が今読んだ所、もい一回「お母さんは」から読んでもらいたいと思います。それを聞きながら考えて下さい。なるべくゆっくり読んで下さい。

木村、音読。

32

おそろしいと思っていたけど、ほうし屋さんのことを	でも	おそろしくなくて見たいと思っただけです。(西山)
--------------------------	----	--------------------------

33

「ぼくの手を見てどうもしなかったもの」とちっともこわくないやと思った	けれど	お母さんがあれだけ言っているんだから、こわいかなあと思って
------------------------------------	-----	-------------------------------

↓

もう一回って言ったけど、手だけしか見てないから、全部見てないと思います。(鈴木)

もう一回見てみたいと思った。(山田)

35 でも手を見たんだから一回になるから、もう一回見たいになる (山田)

36 山田君のもう一回っていうのは、人間がどんな行動をするか、とかそういう意味。(西山)

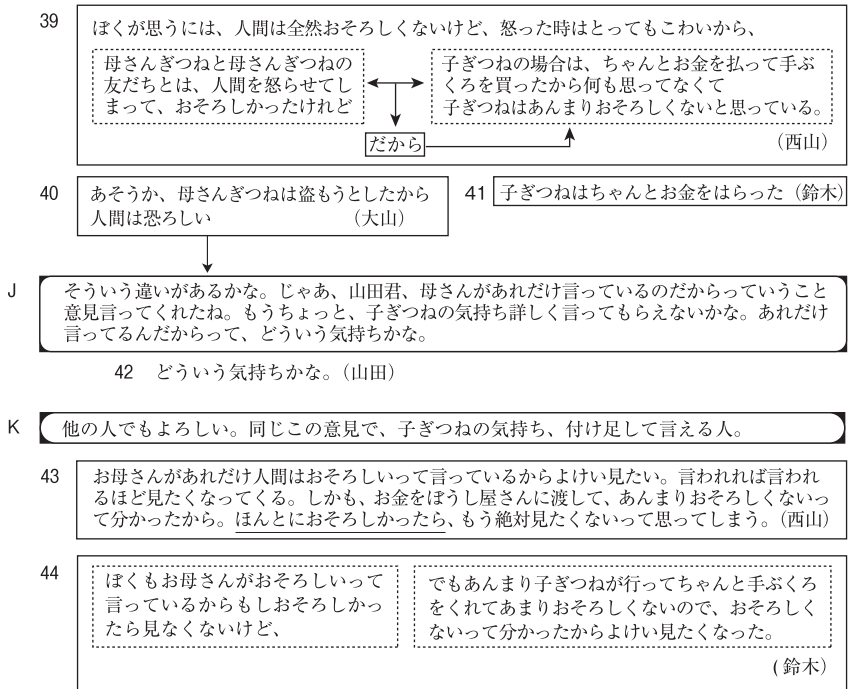
37 ほうしやさんはやさしかったけど、他の人間はどういうことをするかとおもいます。(山田)

I

子ぎつねの気持ちはここだね。

お母さんは「おそろしい」って言ったけど、子ぎつねは「そんなに」おそろしくないって完全にそう思っていたのかな。

38 おそろしくないと思っていたけど、少しだけ思っていた。(鈴木)



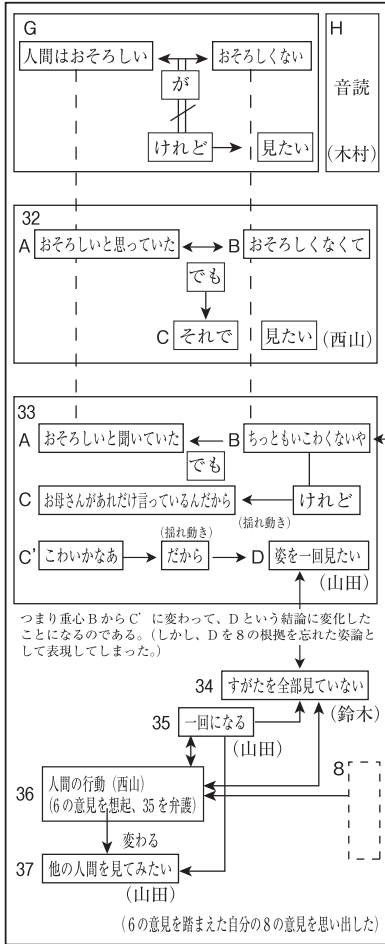
## II 記録の考察

V分節の解釈に先立って、Vの後半部分、G~44までについて、発言要素のことばとことばの関係が、複雑化していると考えた故をもって、新たに詳細化の必要を認めたので、これを『構成細目図』と称し、解釈の初めに位置づけ、若干の解説を冒頭に加えることにした。

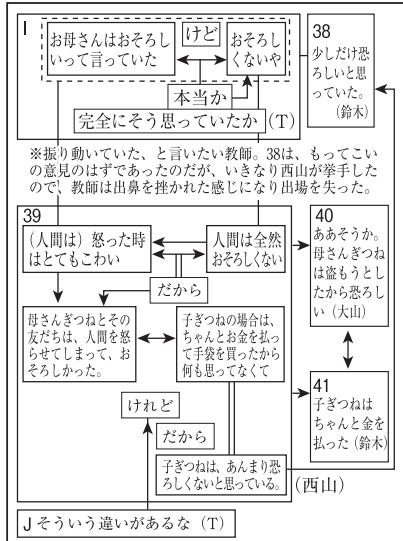


1 G~44の『構成細目図』と解説

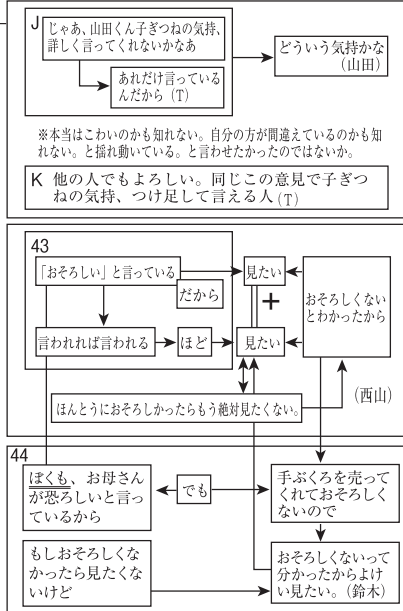
<I> 『が』と『けれど』は～ (G~37)



<II> 「完全に～」 (I~41)



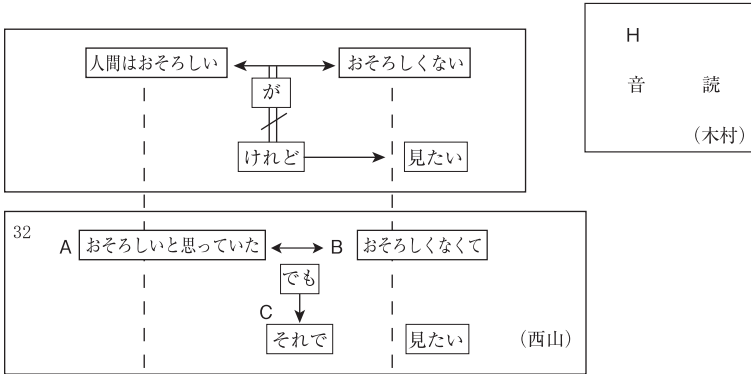
<III> 「詳しく～」 (J~44)



次にG～44までの構成細目図に該当する発問・発言を入れて、それぞれのことばが、どのような関係になっているか明らかにしていくことにする。

〈I〉『『が』と『けれど』は～』（G～37）

G みんなの意見、その書いてあるところを見てください。



(1) AとBと矛盾するから確かめるために見たい のか、(2) おそろしくないから、つまり、見やすいから見たい のか不明。「それで」の意味を確認すべきであった。

32で(1)と解釈するなら、ようやく、「が」と「けれど」の違いに気づいた。

AとBが逆接だけでは、「けれど見たい」ことにはならない。AとBが逆接関係の結果、Bを優先するけれど、再び母のAを想起したから、そのことをCとすると、BとCとの関わり、つまり、矛盾を検証するために見たいと結論付けるわけで、この「けれど」はAに対しての逆接、つまり、「が」ではなくて、Bに対しての逆接を指している。ここで、このような関係に整理できる。

AとBの逆接の結果、Bを結論として  
定着させた。C [けれど] 十分納得できない。  
[だから] 見たい。ということになる。

A ↔ B ↔ C → D  
[が] [けれど] [だから]

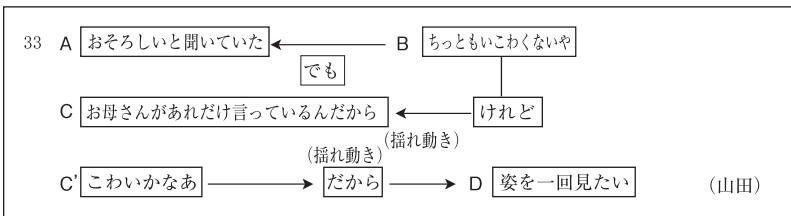
つまり、Cの部分が省略されているから、そこの部分を児童に考えさせる必

要がある。この部分を埋めないから、「が」と「けれど」を混濁するのである。その部分に気づいたのが、次の33山田の意見である。

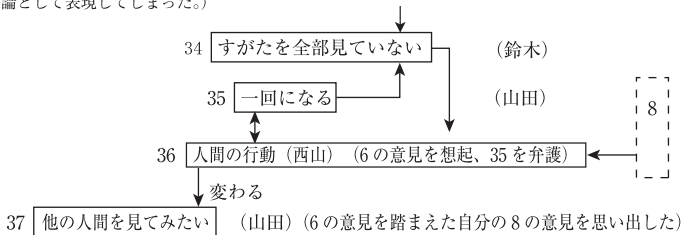
これは、28大山の「(すでに体験していて) おそろしくないと思っているんだけど、だけど、けれど見たい、という気持ち」を受けている。(この28の発言で、すでに結論は出ていたわけであるが、本人の表現が十分でないため、教師が気づかなかった。もし気づいていれば、28の後で確認して、「A?B→Bを確かめるため」という関係を整理していたはずである。)

したがって、山田は、この段階ですでに気づいていて、それに基づいて33の発言を行ったと見ることもできるが、直接の契機は、32の西山の「おそろしくなくて、それで」の「それで」に「だから」を読み取ったことによると見ることもできる。

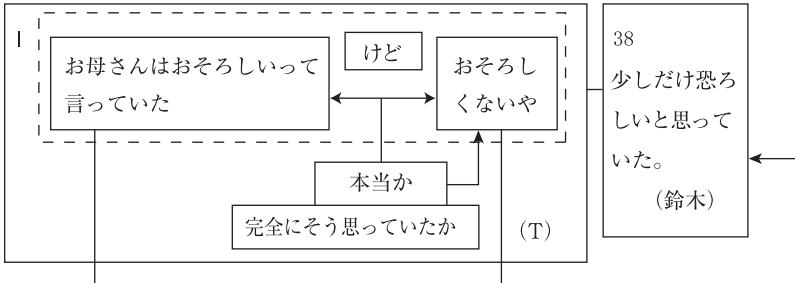
そうしたプロセスを踏まえて、33の山田の発言が生まれ、これまでの「が」と「けれど」に関わる問題は整理されるに至った。つまり、「ちっともこわくないや」と思ったけれど(これをBとする)、けれど「お母さんがあれだけ言っているんだから」(これをCとする)、だから見たい(これをDとする)となるのである。



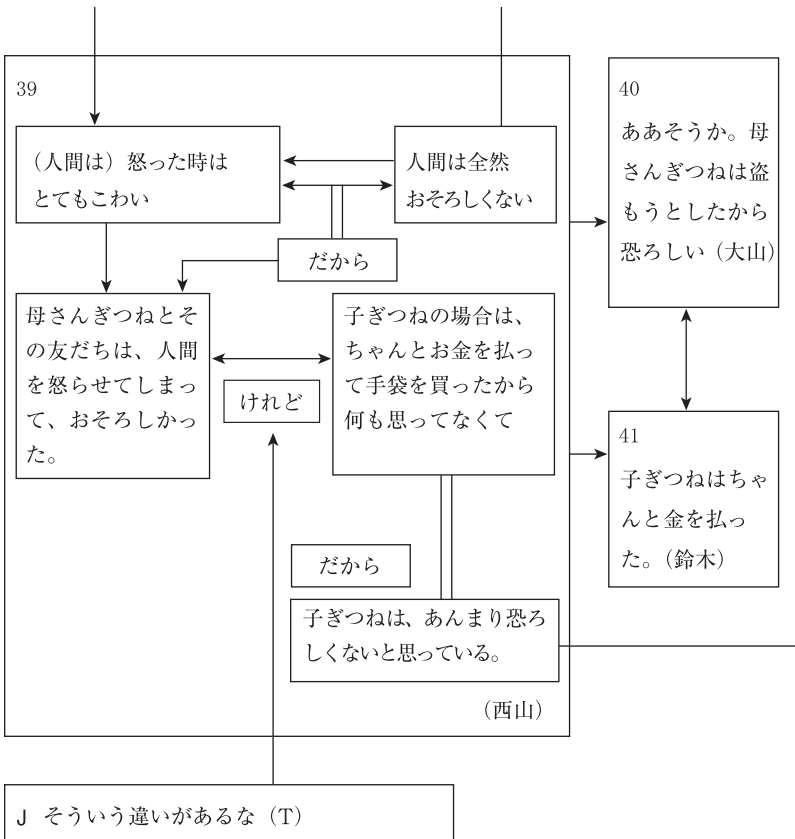
つまり重心BからC' に変わって、D という結論に変化したことになるのである。(しかし、D を8の根拠を忘れた姿論として表現してしまった。)



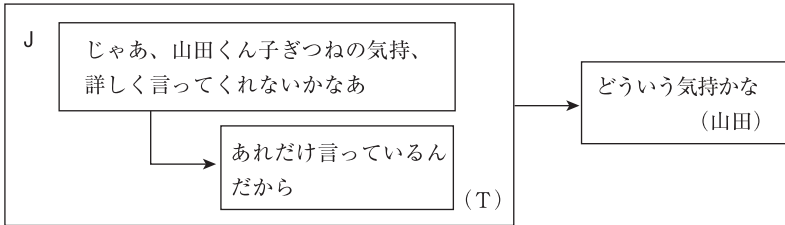
〈Ⅱ〉「完全に～」(1~41)



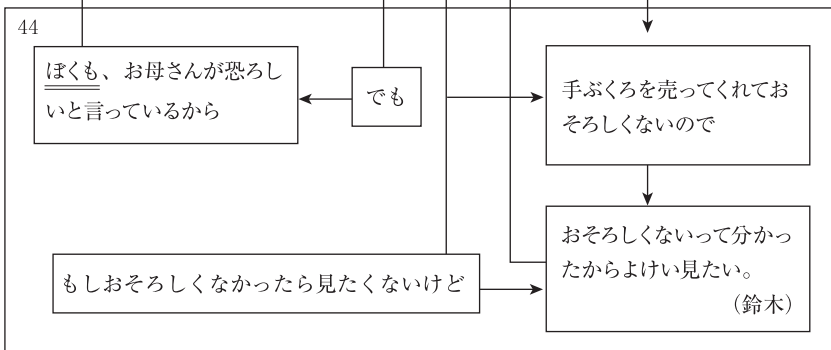
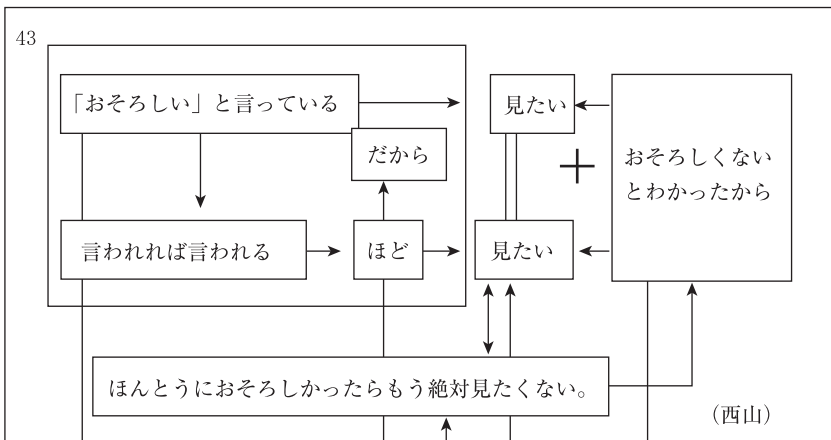
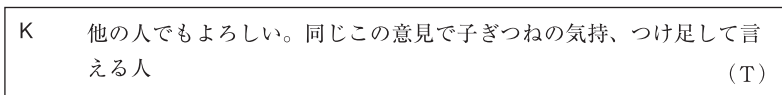
※振り動いていた、と言いたい教師。38は、もってこいの意見のはずであったのだが、いきなり西山が挙手したので、教師は出鼻を挫かれた感じになり出場を失った。



〈Ⅲ〉「詳しく〜」(J~44)



※本当はこわいのかも知れない。自分の方が間違えているのかも知れない。と揺れ動いている。と言わせたかったのではないか。



## 2 各構成図に基づいたV分節の分析と解釈

### A 教師 子ぎつねはなぜ、「いったい、人間なんてどんなものか見たい」と思ったのでしょうか？

「いったい～どんなものか」の「いったい」にこめられた意図を読み取らせる必要があったのではないか。「いったい」という副詞は②(疑問の意を強く表す語)で、「本当に」であるから、それ以前の事実、(母のことば⇨自分の経験)の違いに確信が持たなくなって、「本当にそうなのか」という疑問を持ったということであるから、おかあさんが「怖い」と言っていたのに、自分の体験では恐くなかった、だから、その矛盾に気付いたので、確認したくなった、ということの意味している。したがって、この教師の発問は、「なぜ、～見たいと思い至ったのか」という変化に対する必然性を問うことによって、母からの伝聞と自分の体験した事柄との矛盾に気付かせる意図を持ったものであった筈である。つまり、「お母さんは『怖い』と思ったのに、自分としては怖くなかった」と矛盾を感じたにもかかわらず、なぜ、「けれど見たい」と記されているのか、というものであった。ならば、それをそのまま問うべきであって、「問い」に対する条件が不十分であったがため、条件を含まない、ことばだけの反応に終始してしまった。ずばりと聞きたいことを問うことが大切である。

#### 1 石川① 人間を見たことがないから。

子ぎつねのそれまでの体験(上記の条件)が読み取れていない。状況に即していない。つながりの中で考えられていない。「見たい」という言葉だけに反応しているだけである。石川のこのような発言が生まれたのは、Aの発問が不適切、不十分であったためであろう。くり返すが、それならば、それ以前の復習として子ぎつねの二つの間の矛盾(「母の言うこわい説」Aと「自分のこわくなかった体験」Bの間にある矛盾)を確認した後に、Aの発問をすればよかったのではないか。つまり、発問の前提条件の確認の必要性がここでは問われることになる。

#### 2 伊藤① これまで人間を見たことがないから。

#### 3 坂本① 石川君や伊藤君と同じで、人間を見たことがないから。

4 松村① 人間を見たことがないからです。

1への反応として、単なる反復を繰り返す。一度1の意見に納得してしまった子どもたちは、その先への思考に進めない。外面的なことば〈単語〉への反応発言を、どう処理するのか。

5 竹田① 人間を見たことがないし、予想だけど、ほんとの手を出してもつかまえなかった人間を見たいから。

1～4を否定できないので、一応繰り返した上で、手だけでなく、帽子屋の顔を見てみたい、予想に反して、つかまえなかった、やさしかった帽子屋のおじさんってどんな顔しているのか見てみたい、と思ったというのである。こうして、竹田の中では話の前半部分が思い出されているが、石川～松村はそれが全くなかったのか。或いはまた、単なる人間というもの一般論として、ここで教師が取り上げたと思っているのか。1～4では状況は読み取られていなかったようである。次の6との対比が大切。姿と行動の違いに注目する必要が生まれる。

6 西山① 人間の姿ではなく、人間はどんなことをするか見てみたいから。

ここではじめて、④姿ではなく、顔ではなく、矛盾を抱えた帽子屋のイメージを確かめるために、他の人間の行動⑥を見てみたいという、人間性に基づいた視点への確認が明らかにされた。1～5への反論である。ここで教師の意図に一步近づいたことになる。

7 鈴木① ぼくも見てみたいな。

6の発言を受けとめて感情移入している。子ぎつねに同化している。が、理解しての発言か、単に6に対しての単純反応かよく分からない。5を受けているのか、6を受けているのか、6の直後であるので、6が分かっての受け答えと見たいが、不明確である。教師はここで直裁に「何」を見たいかと問うべきであった。

ここでは次のような展開が可能であろう。

T 7の鈴木君の「見てみたいな」という発言は、竹田君と西山君を踏まえて言っているの？

鈴木 ?

T じゃ、先生が整理するね.

A 竹田君のほうは、人間の姿・形をはっきり見たい. つかまえなかった人間は、どんな姿・形をしているのだろうか、見てみたいという意味.

B 西山君のほうは、母さんと違ってつかまえなかったぼうし屋さんから、人間というものは、こわいのかこわくないのかわからなくなったので、ぼうし屋さん以外の人間に対してもどんな対応をするのか確かめてみたいという意味.

(鈴木が分からなければ、この問いの意味と内容を他の子どもに説明させ、Bとなったときはじめて今後のEの問いにつなげていくべきである。AかBか分からない。普通ならBを受けての発言なのだが、後に至っての34の発言から考えると、姿・形を見る側にいる。したがって、ここでは、5の竹田側に立っての発言であったと解釈できる。

44の発言まで、鈴木は結局、おそろしくないから見たいという表層的なレベルの反応しか示していない。人間の中味に入り込んだ発想は、まるで理解の及ばぬことであったのかもしれない。

この子の意識を変えることは、この子と同じような読みしかできない多くの子の意識を変えることになる。なぜそれができなかったか。おそらく、西山、山田以外の子どもたちの読みを出させずに、クラスを二分化した教師の認識上の区別意識がそうさせたのであろう。)

- 8 山田① お母さんは、人間は可愛いものだと言っていたんだけど、でも、ぼうしやさんはそんなにこわくなかった。だから、他の人間はどんな なんか、どんなことをするのか見たいと思って。



6の西山発言を土台として状況を整理し、まとめた形。ここで、やっと、発問の意図を踏まえた答が導き出された。この意見を1～4までの子は受け入れることができたのか。自分の読みが不十分であったことを理由を付けて確認できたのか、分からない。言い放して、放置されたのではないか。それ以降の1～4の子の発言を教師が自分の意図を持って確認していないので分からない。A (こわい), B (こわくない) → (他の人間はどんなことをするか)

人間はどんなことを「する」のかという、一般的な「人間とは何か」という教師の発問の意図に近づいた。「けれど」に言及できていなくても、ここでは、矛盾の結果、確認したいという意味であるから、次につながる発展的な発言であると見做すべきである。 → (「けれども」を含んだ解釈へ)

9 竹田② 「人間ってどんなものか」と書いてあるので、見たいんだと思います。

8の「～どんなことをするのか」といった動きの可能性を指摘した行動についての山田の発言は、理解されぬままここで再び5以前の静止画像的などらえ方への同調的発言に逆戻りしてしまっている感がある。そうならば、子どもの発言の真意・根拠を常に明確に位置づけて、授業は進むべきである。この発言は、1～4発言から一歩も進んでいないわけで、ここで教師が心配しなくてはいけないのは、竹田の意図の確認である。さらには1～5、9の子どもたちへの確認である。この子達は、置き去りにされていくのか。否、他の子どもたちも、どう考えているのか、不安になる。整理すると、静止画像姿を見たい ↔ 8動きの可能性の関係で、8の発言がまるで理解されていないということになる。

ここで再び、先のA ↔ B・8 (どんなことをするか見たい) という関係の整理が確認として必要になってくる。単なる姿を見たいという発想にこだわっている限り、人間性に基づいた判断は無理だからである。

10 西山② でも、ちょっとしたすきまから、ぼうしやさんの姿とかを見たいじゃないですか。だから、人間の姿じゃなくて、することが見たいんだと思う。

9への反論。つまり、5と9への反論だが、姿をすでに見終わっているの  
であるから、そんなことは卒業して、早く中味へ、つまり、戻る必要がある  
ことを訴えている。9を修正し、教師が出なかったから、それより早く、即  
匡正しているたいへん良い発言とみなされるべきである。6の自分の意見が  
受け入れられていないので、9の「ただ見たい」を否定反論して、「ちょっ  
と見た」と言いながら、9竹田の意見を一応踏まえる形で真面目に答えてい  
る。9竹田は6西山の意見がやはり分かっていたと考えられる。

11 山田② 石川くん、人間を見たことがないなら、なぜ見たいんですか。

教師が、5までと、9の意見を匡正しなかったので、自分の8の意見が、  
1～5、9と同等のレベルだと思われてしまっている（実際、本人自身も同  
等だと思っているかもしれない）と思ったので、ここで1を否定しておか  
なくては、という考えから、1に戻って反論したと思われる。ここにも教師の  
出場・出方の問題がある。何故8が出された段階で、整理しておかなかった  
のかが問われる。このことから、子どもの他への発言から、それ以前の指導  
者のやり残したことを学ぶこともある、ということ<sup>1</sup>を自覚すべきである。1  
への反論というあり方も、なぜ1なのか、4～5、9でも良かったのではな  
いか、という反論相手への限定も考えるべきであろう。こうして、子ども任  
せの授業の堂々巡りは始まる。この問いの意図は、人間を見たことがない<sup>2</sup>  
という理由だけで、なぜ見たいんですか、という意味か。もしそうだとしたら、  
9は誠におそまつとしか言いようがない。不十分な表現であるから指導者は  
確認して明らかにすべきであろう。

B 教師 石川くん、どうですか。見たことがないけど、なぜそれを見たくな  
たのか、山田くんは聞いているけど。

にもかかわらず、その堂々巡りをさらに助長させているのが、この発問で  
ある。1に問うことで、1の答えの中から、1への匡正が可能であると判断  
するには根拠があいまいである。なんで、こんなことまで返すのか、これま  
での流れを自覚していない。これまでの内容を整理すると次のようになる。  
1にとって寝耳に水であって、答えられるはずがない。

発問A — 発問B（1～11）に関わって

○石川、伊藤、坂本、松村、竹田（1～5）は、静止画像としての人間の姿が見たい。

↓ 対 比

○西山と山田（6，8，10）は動きの可能性として、人間の行動が見たい。こういう整理をなぜしないのか。発問Bでここを聞くべきであった。そして、8を確認後、「けれど」へ入るべきであった。

なぜここで山田の意見を取り上げたのか。指導者の意図から完全に離れてしまっている。子ども同士の発言に任せることで、いつか、どうにかなる、という安易な子ども過信がある。発問には教師の意図が反映されるものである。ここでは強い牽引力が求められる。



（児童発言12～27および発問C～D略）（「見た、ちょっと見た」の意見のやりとりで終始する。）

E 教師 それでは、「人間なんてどんなものが見たい」ということについて、「ちょっとしか見ていない」という意見、「だから見たい」んですね。それと、「ぼうし屋さんは捕らまえなかったから、他の人間を見たかった」という意見が出てきたね。

じゃその前に、「けれど子ぎつねは、いったい人間なんてどんなものが見たいと思いました」とありますね。その「けれど」というのはどういう意味でしょう。これを考えてみましょう。

「姿をちょっとだけ見た」と、「どんな人間か中味を見たい」と二つに整理しているが、いつまで追究するのか分からない。子どもの意見への迎合から脱却できずにいる。

さらに何故、「じゃ、その前に」なのか。「指導案の予定された問い」を改めて出すことによって、それまでの流れが途絶えてしまって、問いに必然性がなくなってしまう。つまり、追究の方向性、時間の割合等、見通しを持った課題設定の確認を、子どもとともに明確化していくことが必要である。つまり、姿（外面）、行動（内面）を考えるにあたって、きちんと本文を読

んでみて、子どもに返し、「けれども～」の文に注目させ、そこで、「けれど」に気付かせることが大切であって、「その前に」は余分であろう。

つまり、人間としての中味②（内面）と外見的な姿①（外面）は質が違うのに、子どもの対決論理をそのまま移して、同等に並べてしまっている。しかも、そのことは放っておいて、「けれど」に入っていく。ここでは、①か②かを全員に聞いて、話し合いを行い、③（「他の人間はどんなことをするのか」）に絞って、その予想について検討を行うべきであろう。

教師は③の人間の行動、中味を問いたいのにも、教案通り「けれど」のことばに固執して紋切り型の発問を投げかけたので、そのことばだけが浮き上がり、これまでの読みとのつながりが子どもの中で呼び覚まされることなく、答えられぬ結果となった。

- 28 大山① その前に、「お母さんは人間はおそろしいものだっておっしゃったが、ちっともおそろしくないや、だってぼくの手を見てもどうもしなかったもの」って書いてあるから、おそろしくないって思っているけど、だけど、けれど見たいって気持ち。

母の「おそろしい」という伝言と、自分の「おそろしくない」という体験とを比べて言い直しているだけでなく、「だから見たい」となるべきところ、「けれど見たい」と逆接に置き換えている。本人は順接のつもりで逆接を用いている。接続詞の意味がよく分かっていない。単なるおしゃべりの上での、つなぎの符牒に墮している。「けれど」を何故「だから」にしたのかの切り返しを、何故教師はしなかったのか、問われる。

29へ入る前の28の段階で、「けれど」を問い直すべきであった。28は逆接を順接に間違えて「見たい」に続けている。「だけど、けれど」の後に、「母さんがおそろしいと言っていたから」が挿入されていると判断できる。国語の授業である限り、ことば、特に指示語や接続詞は厳密に用いるよう指導すべきである。授業進行中の誤りは、そのときに訂正しておかないと、とんでもない方向に行ってしまう。誤り訂正は即刻行うこと。

- 29 山本① お母さんは人間はおそろしいものだっておっしゃったけれど、ぎつねはおそろしくなかったから、「けれど」と書いてある。

「が」を「けれど」に置き直した表現だと文脈をとり違えている。この部分も28と同じで、教師が出るべきところであろう。

- 30 鈴木② ぼくもお母さんぎつねは、人間がおそろしいって言ったけど、子ぎつねはそんなに人間をおそろしくないって思っているから、「けれど」だと思います。

7のときと同じように、前の人の意見、6、29に同調した答え方である。全く同じことのくり返しで、自分の読みの軌跡が見えてこない。鈴木の思考形態を見極めて匡正すべきである。

29, 30の発言は、「見たい」につながらず、単に逆接関係を並べただけ。つまり、「けれど見たい」があいまいなままである。教師はなぜ指摘しなかったのか。文脈を正確に確認する作業を通して、初めて、この論理が構築される。全体の今追究している問いの「答え」があいまいなまま継続すると、なかなか出口が見つからず、質的に異なった方向へ走ることになる。

F 教師 他にどうですか。

ここでの指導者の意図は、  
『28, 29, 30と「が」＝「けれど」の読みが続いたので、教師は次のような発言を期待して、問いをくり返した。

お母さんはおそろしいとおっしゃった

↓ が

ちっともおそろしくないや

↓ (理由 だって～どうもしなかったもの)

けれど 人間なんて見たい

つまり、「おそろしくないや」と確信したから、いまさら確かめる必要などないのだが、だけど、お母さんが言っていることだから、自分の体験が正しいかどうか、人間を見てみたい。ということになる。それが、A・Bで止まってしまっていて動きがとれなくなった。

- 31 西山③ お母さんぎつねは、人間はとってもおそろしいものだって思っている。けれども、子ぎつねはあんまりおそろしくないっていうこと。くり返し、そうでなくて、ワンクッションあると考えることも出来る。

即ち、『おそろしいと母、いや違うと子ぎつね、そう考えたいが、いや待てよ、深い絆で結ばれている、信頼できるお母さんがおそろしいと思っている、だから確かめたい。』そうした意味で、ここでは「けれども」と述べている、と32の発言から遡って想像することも出来る。教師はそうは解釈しなかったので、Gの発言につながったのであろう。もし、指導者が西山のそうした意図を読み取れたら、Gの発問は変わってきたはずである。つまり、31発言を土台に、「けれど」を確認すればよい。しかしながら、残念なことに、改めて指導案どおりの発問に逃げてしまった。ここでも授業の必然性は破れることとなってしまった。

G 教師　じゃあね、みんなの意見ね、その書いてあるところ見てくださいね。  
「お母さんは人間はおそろしいものだっておっしゃったが、ちっともおそろしくないや」

みんなのいっているのは、その「が」のことと違うのかな。続けて読むよ。「『だってぼくの手を見てもどうもしなかったもの』と思いました。けれど、子ぎつねはいったい人間なんてどんなものか見たいと思いました」

するとどうでしょう。後で出てきた「けれど」の意味を、もう一回じっくり考えてごらん。どうして「けれど」なのでしょう。先生が今読んだ所、もう一回「お母さんは」から読んでもらいたいと思います。それを聞きながら、考えてください。

指導者は行き詰まったと思ったゆえに、31のコメントでも書いたが、この指導者の、この流れで行った場面に於いては、次のような方向性を辿るべきであった。本文に戻る。子どもたちは31の発言を聞いていて、何故気付かなかったのであろう。「AなのにB」(つまりB「こわくない」)が自分の意見。今、信念を持って実感しているという意味でこの意思をCとすると、Cの確認をきちんとすべきなのだが)だから見たいから、「AなのにB」けれども見たいへの転換が必要である。したがって、ここでは、「けれどの意味をもう一回じっくり考えてごらん」といったあいまいな問い方でなしに、はっきりと「けれど」は何に対しての「けれど」なのかを確認させた上で、「では

その理由は何なのか」を問うことで、本文を整理してやる必要がある。つまり、「ちっともおそろしくないや」けれど「見たい」、なぜなら、大好きな絶対信頼できるお母さんが恐ろしいとあれだけきっちり教えてくれたのだから、お母さんの言うことも決しておろそかにはできなかつたので、自分としては、心が揺れ動いて、結論を出すことができなかつたので、という答を導き出したらよい、と考えることができる。

一方この発問はこれまでのポイントを整理するための明確な発言であり、意味があったということも言い得よう。つまり、これは指示に属することなので、はじめの問い「けれど」に着目させ、その意味を問うたときのEの段階で明確にしておけば、無意味なくり返し、無駄な時間の堂々巡りの繰り返しはなされなかつたのではないか。鈴木に代表されるであろう多くの他の子どもたちは、どこで、どう考え、どうこれらの意見を聞いていたのか、知りたいところである。個人と指導意図にばかり目が行って、集団としての全体を見通すことが余りにもなさ過ぎる。ひとりひとりの子どもの思考や情感をもっと大切にすべきである。

また、ここで音読を入れたのも良かった。これもまた、Eで行っていればよかった。何か、窮余の一策的な感も無きにしも非ず。

再び「けれど」の単語の意味に戻る。文脈上の流れの上で整理して問うのでなしに、逆接という発想からの文法的に問いになっているので、子ぎつねの心理が流れの中でとらえられていないという反省は十分に心せねばならない。

H 教師 では木村くん、なるべくゆっくり読んでください。

→ (木村・音読)

32 西山④ おそろしいとは思っていたけど、ぼうしやさんのことを。でも、おそろしくなくて、それで見たいと思ったと思います。

「A(こわい) ↔ B(こわくない) それで見たい」は正しい。だが、「それで」の中に「けれど」が入っていることが問題なのである。A ↔ B で疑問を持った。これだけなら、「だから」見たいという好奇心から素直に認められる。だが、そのつなぎことばに「けれど」という逆接が入っていることが問題なのである。「けれど」は逆接の接続詞であるから、何に対しての

「けれど」であるかを考えさせなければならない。[B]体験からの確認を[C]とすると、[C]のほうを人は優先するであろうとは想像に難くない。即ち、子ぎつねは自分の体験では「怖くない」と結論付けたいけれど、大好きなお母さん、唯一この世で信頼しきっている愛情で結ばれている母の言うことだから、(このことは前半部分にも後半部分にも十分描かれていて、まさにこの絆こそ、作品の中心を流れる真骨頂なのであるから)それを簡単に覆すことなど思いも抛らぬことなのである。そこで、自分の体験が正しいのだと結論付けたけれど、もう一度母の言うことを確かめたいと思った(これを[D]とする)、ということになる。「けれど」は結論付けた自分に対しての自己反芻の結果なのである。

そのことを踏まえての発言と見ることもできる。[A]でも[B]、「それで」の中には、そうした意味がこめられていると感じるのは、次の33の発言の中に、32を踏まえているということが感じられるからである。意味としては正しいが、「けれど」の使い方としては正しくない。

恐ろしくないから見たいわけではない。恐ろしくなかった、ということとお母の述べた印象とが食い違っていただけから見たいと思ったのである。「恐ろしくないから見たい」というと、見ることがたやすくなったという条件によって、見たくなったという理由になる。こわくないことは、見るための条件ではない。

ここでは子ぎつねの母との深い愛情の絆をじっくりと思い返させる必要がある。つまり、作品全体の構成を思い起こして、そのつながりの中で、今の部分の位置づけを明確にし、子ぎつねの心情の流れをとらえ、主題につながる読みへ導いていくことが文学作品の読みとしては大切である。

- 33 山田③ 「ぼくの手を見てもどうもしなかったもの」と「ちっともこわくないや」と思ったけど、お母さんがあれだけ言っているんだから、こわいのかなあと思って、もう一回見てみたいとおもったんじゃないかなあ。

この意見は、28大山の意見を受け、32が直接のヒントとなっている。やっとなんかここで指導者の意図する正解を得ることができた。Gの発問、「『けれど』



の意味をもう一回じっくり考えてごらん」という問いから、後に33の山田の発言が生まれたのは、まさに快挙である。この答で、問いの意図は十分果たされたのであるから、結果論としては、ここで教師は上記の整理を山田の33の発言を復唱する形で、確認すべきであった。つまり、出場として、称揚し整理する必要があった。

$\boxed{A} \leftrightarrow \boxed{B} \rightarrow$ こわくない（つまり $\boxed{B}$ ）と思ったけれど—けれど—お母さんがあれだけ言っているんだから「こわいかなあ」と思って（これを $\boxed{C}$ とする）、もう一回 $\boxed{A}$ と対決させて（つまり再び $\boxed{B} \leftrightarrow \boxed{A}$ となって）見てみたい（これを $\boxed{D}$ とする）と思った。

先ほども述べたとおり、母と子ぎつねの固く結ばれた絆のもたらした結果がここにある。だからこそ、母の愛と自我との揺れ動き、葛藤を関しながら、それを乗り越えて、自分の体験から真実へ近づく一歩一歩が成長というものとして位置づけられてくるのではないか。

8で「他の人間」とっていたのに、なぜここで、「もう一回見たい」と帽子屋に限定してしまったのか。「人間というものを見たい」が正しい。この表現からすると、「もう一回見てみたい」は帽子屋に対して、「もう一度確認したい」と受け取られるのは必定で、そういう意味では鈴木も頷くことができない訳ではない。

ここで発問Gの答えはほぼ出ている。指導者はこの33の発言を受けて、どう反応すればよいのか。33発言の中で、「けれど」がどういうところに位置づけば良いかを問えば、弁証法的に整理すると、

$\boxed{A} \leftrightarrow \boxed{B}$	
正   反	
$\boxed{B} = \boxed{C} \leftrightarrow \boxed{A}$	という関係で構造化できるし、その間で
合   正   反	揺れ動く子ぎつねの気持ちもつかむこと
$\boxed{D}$	ができるはずである。
合	

34 鈴木③ 「もう一回って」言ったけど、手だけしか見てないから、全部見てないと思います。

「人間の姿」という石川から始まった一連の見方は、何も解決されぬままここまで来てしまっていた。直前発言に同調した2回の読みも、思考のない上滑りのものであったことが、ここに来て証明されたわけであるが、この子に代表される他の子の読みの匡正は、いつ、どこでなされるべきであったのかを考えなければならないことであろう。

ある子の発言のことは尻、あるいはミスを取り上げて、末梢的部分だけに反応した反対意見が出た場合の出場について、前の発言者が即、正せばよし、そうでなければ、教師がすぐに匡正するに越したことはない。この事例からは、山田の33に対しての鈴木の34の発言をさすが、こうした抹消反応系の子どもの特徴として、前の発言をきちんと咀嚼していない場合が多いようである。ただ、発言したための発言が、この子の場合、始から終わりまで一貫して続いている。こうしたことから、要件としては、次のようなことが言える。

末梢的部分への反応発言は、本質の流れを停滞させて、脇道にそれる可能性が高いので、教師は、速やかに判断した後、必ず出て、即刻対応し、誤りを匡正する事が望ましい。

- 35 山田④ でも手を見たんだから、それが一回になるから、「もう一回見たい」になるよ。

34に対して姿のレベルに戻っている。子どもにとって、それはそれ、これはこれ（姿と内容）であることは、往々にしてあることだと思うのである。

- 36 西山⑤ 山田君の「もう一回」っていうのは、人間がどんな行動をするか、とかそういう意味だよ。

山田を弁護。8を踏まえて34を匡正。以前の離れたところにある内容とつなげて発言しているのは見事で、指導者は評価して大いに称讃すべきであった。従来なら、指導者の役割、行動に視点を絞っての助言だが、34の児童はこれで分かったのか、まだまだ疑問。指導者の出場であろう。姿から内容論に傾いている。

- 37 山田⑤ ぼうしやさんはやさしかったけど、他の人間はどういうことをするかだと思います。

36西山に助けられた形で、自分の読みに戻らされた感がある。ここまでの

山田、西山の関係を見ると、23・34と同調しあったり、35・36・37のように一方が補って急場を凌いだりしながら話し合いを引っ張っている。だが、帽子屋への視点から、他の人物への視点へ広げることで、より普遍的な人間観を創り上げようとするこの発言は秀逸である。個から個への視点の転換、ひとり一人を知ることにより、固定化された人間像から解放されることこそ、文学教育の第一歩である。（「姿」論から「中味」論への転換）

人間一般から個人のあり方に論理を進めている。なのに次のIで教師は、それを理解せずに元に戻してしまっている。子どものほうがここでは論理が進んでいる。この山田の意見の転換については、しっかりと問い直す必要がある。ひとりひとりの子どもの読みの変化を敏感にとらえてこそ、個を生かすことが出来る。

- I 教師 子ぎつねの気持ちはここでね、お母さんはおそろしいって言ったけど、子ぎつねはそんなにおそろしくないって、完全にそう思っていたのかな。

[A][B]の間で揺れ動いていた子ぎつねにとって、「完全に」そう思っていたかを聞くことは意味がない。完全にそう思っていたから逆接につながるといえるし、完全にそう思っていたらゆらぎはしないということも可能である。したがってこの発問は、どちらにも答が成立する故に、あいまいな問いということになる。おそらく、指導者は、「こわくない」が根底にあって、その上で確かめたいと思っていたのであろう。そうして、ここでは特に、母との絆の深さ、愛情・信頼関係をこそしっかりと再確認したかったのであろう。

- 38 鈴木④ おそろしくないって思っていたけど、少しだけおそろしいって思っていた。

間違っていない。だが、やはり、その問いへの簡単な反応だけを示した思考のない、先の山田の逆接の意味、33発言をを踏まえることのないわつした発言であると考えられる。

- 39 西山⑥ ぼくが思うには、人間は全然おそろしくないけど、怒ったときはとてもこわいから、母さんぎつねと母さんぎつねの友だちとは、

人間を怒らせてしまっておそろしかったけれど、子ぎつねの場合は、ちゃんとお金を払って手ぶくろを買ったから、何も思っていない、だから、子ぎつねはあんまりおそろしくないと思っている。

「けれど」を踏まえた「内の目」からの読みを越えて「外の目」からの読みへの深まりを示した卓見である。おそろしさの内容の問題を時と場の問題に転換した。抽象的な発問の指導者に対し、39の西山は、状況的である。状況によって人は変わる。状況を変革していくのが問題解決的な生き方である。固定された人間像などはないのだ。37（山田）の発言「他の人間はどうするか」からさらに発展した卓見である。個→個→状況へ。しかもきちんと物語の具体的事実即して、発言している。一概に決めるのではなく、多角的に人を見つめる目を養う読みへの示唆を十分示している。このことは、現実的に人をどう見ていくのか、といった視点を獲得していく読みのもたらす発展性を含んだ姿を示している。Iの発問から何故この答が出てきたか。深く追究するに値する。つまり、子ぎつねの成長として、きちんと子どもたちの前に位置づける必要があると考えるのである。指導者の教材への読みの深さが、きちんとした形で対応しきれるか否かを問う問題提起を示した部分である。「けれど」を置いといても、この定着にこだわるべき場面である。自分を越えた卓見への対応を指導者は常に弁えておかなければならない。

40 大山② あ、そうか。母さんぎつねは盗もうとしたから、人間はおそろしいんだ。

28でA・BからCを含むような発言をした大山は理解も早い。正しく反応し、中味が定着した発言として認められる。叫びとして、正直で好ましい。39の具体的共感。ここでは、他の子どもの反応も聞くべきだ。（共有化—解決した事柄をどう共有化し、感情を伴った納得として集団の中で確認しなければならぬ。）39で指導者の想像以上の成果が出ているのに、誠に残念である。教師が児童によって教えられ、高まるとは、正にこうしたことを指すのであろう。卓見を他の児童に広げてやる工夫をすることが大切である。

41 鈴木⑤ 子ぎつねはちゃんとお金をはらったよ。

これも正しいといえば正しいが、刺激と反応式の感覚的応答の感は、これ

までのこの子の発言からすると拭えない。

- J 教師 そういふ違いがあるかな。じゃあ山田くん、母さんがあれだけ言っているのだからっていうことで意見を言ってくれたね。もうちょっと、子ぎつねの気持ちを詳しく言ってもらえないか。あれだけ言っているのだからって、どういふ気持ちかな。

まだ「けれど」の問いは子どもにとって解決し、定着してはいない。そんな中でのあいまい発問。33の発言を  $A \leftrightarrow B = C \leftrightarrow A \rightarrow D$  として位置づけて整理していなかったから、このような発問で分からせようとしている。なぜ、33へ戻るのか。十分に論理は発展しているのに。ここで教師は子どもの発言でまとめさせようという意図がある。教師と児童との授業に於ける役割をもう一度考えたい。指導者は、あれだけ母が言っていたんだから、こわいのかな、を出させたかったのであろう。

母との絆を思っている。母を信頼している。それは絶対だ。だけど、今度の経験で自分が感じたことは正しいはずだ。お母さんのほうもいいし、自分のほうも正しい。母にすまないような複雑に揺れ動いている気持ちを言わせなかったのか。いずれにせよ、このJ以降指導者は停滞した。何でも指導案どおりに進んでまとめないと、授業は形として収まらない、というこだわりがある。教案と児童とはずれるものである。このずれこそ授業発展の原動力である。子どもも教師も生きるバロメーターであることを肝に銘ずべきであらう。

- 42 山田⑥ どういふ気持ちかなあ。

どう答えていいか、山田は分かりようがない。これまでの児童の意見をまとめさせようという堅い型の中にとらわれている指導者がいる。

- K 教師 他の人でもいいよ。同じこの意見で、子ぎつねの気持ち、付け足して言える人？

子ぎつねの気持ちを33はとうに通り越しているのに、何故に戻るのか。教師は33をどう踏まえていたのか。33の位置づけは？Jで期待通りに行かなかったことによるくり返し発言。

- 43 西山⑦ お母さんがあれだけ人間はおそろしいって言っているから、よけ

い見たい。言われれば言われるほど見たくなってくる。しかも、お金をぼうしやさんに渡して、あんまりおそろしくないって分かったから。本当におそろしかったら、もう絶対見たくないって思ってしまう。

恐ろしかったことを否定。自分の気持「こわくないや」を肯定して強調している。矛盾を確かめるための「見てみたい」という方法が、ここでは飛んでしまっている。唯々、おそろしかったから見たくない、と主張することで、おそろしくないことが人間を見るための唯一の条件になってしまっている。教師は何故出なかったか。正しく評価すべきであった。

- 44 鈴木⑥ ぼくもお母さんがおそろしいって言っているから、もしおそろしかったら見たくないけど、でもあんまり、子ぎつねは行って、ちゃんと手ぶくろをくれて、あんまりおそろしくないんで、おそろしくないって分かったから、よけい見たくなっただと思います。

43の単なるくり返し。理解もせずに、同じことを頭に浮かんだまま置きなおしていることが、構成細目図にいかんなく現されている。

教師の出場が43の後になかった故の発言と見なされる。

以上の考察を踏まえて、次は児童相互の関係について、そのつながりを見よう。

### 3 児童の思考過程の相互関係の考察

#### 1 追隨する鈴木を読み

7 鈴木は、「ぼくも見たいな」といった時点では、5の竹田を受けて、6の西山（～する）を素通りしてしまっていたことは、34の意見から遡れば、姿・形であったのに30ではA（けれど）B（母 こわい×こわくない）に荷担した読みをしていた。つまり、この矛盾を解くための「見たい」は決して姿・形ではなく、どんな人間か、という内面を探る方向に向かっているので、鈴木はそちらの方へくら替えしたことになる。この違いに目を向けるためには、姿・形にこだわってはいできないはずで、そのことが分かっていない鈴木やその他

の子、さらには、指導者自身の解釈はどうなっているのか、問いたいところである。

即ち、姿・形を見たいとは、矛盾を起こすような人間というものの外見に興味がある、つまり外見上の矛盾をそのまま納得しようという肯定的態度である。ところが、内面追究の思考は、子ぎつねの精神発達上の意味があるので、ここでは、ごちゃまぜになっている。内面が外見に反映するなどという高度な読みは、ここでは全く存在しないので、別々に考えるべきで、さすれば、鈴木がどれほどいい加減な読みをしているかが分かるはずである。

## 2 西山・山田を軸にした発言の流れ

1 石川は短絡的に、人間を見たことがないから見たいと答えた。2 伊藤、3 坂本、4 松村は、ただ、その意見に同調した。思考は殆んど成立していない。その単純な反応が続いたことに、僅か疑問を持った竹田は、5つかまえなかった、という状況を踏まえての返事をした。これが発火点となって、西山が姿という静止画面から、動的な人間の行為、したがって生きた人間というものへのイメージ、つまりは人間像を把握する視点を6で提出した。この西山の人間像を引き受けた山田は、これを分析して、詳しく説明する発言8へと広げた。

「こわい ⇨ こわくなかった ⇨ 他の人間はどんなか」西山と山田の二人の関係は、相互に補い合いながら深いところにつながっている。同じ思考、同じ結果を求めながら一方が先にヒントを思いつくと、必ずもう一方がその意見を充足する、といった関係である。このことは、かなり先のことではあるが、32の西山の意見の不十分さ、(といっても、表現上の問題であるが)「おそろしい」に対して、「おそろしくない」という対立から、もう一歩進んだ形として、33の山田の「おそろしくないけど、見たい」という卓見に向かっていく。(この部分については、既に教材解釈の時点で詳述した。)

さらにまた、32の山田が、鈴木のパースに乗ってしまって、以前の動的把握を忘れてしまった発言に対しても、8を思い起こさせて、本来の読みへ36で喚起した。この意見は、まさに、二人三脚の見事な成果であり、さらに、その意見を即取り入れて、鈴木35への37の山田の意見は堂に入ったものである。

二人で向かえば何もこわくない、そうした堂々たる自信に支えられての態度である。二人の伸びは目を見張るものがあった。こうしたつながりを意識した上で、この第V分節の全体を三つの場面に区切ると、第一はA、第二はE、第三はGの三つの発問の契機に支えられていたことが分かる。第一は、西山→山田、第二は大山を軸に山本、鈴木、西山、第三は西山—山田—鈴木—山田  
西山 = 山田 という形で、やはり西山の意見に触発された山田の読みが正鵠を得たものであったにもかかわらず、いい間違いの、いわゆる表現上のミスを突いた鈴木に乗せられた山田へ、今度は、西山が鈴木を正し、山田が西山の意見を受けて落ち着くというケースである。

いずれも山田—西山のラインは、第一と同じように貫かれていて、この授業は、第二を除いて、この二人によって成立している。鈴木は表面的なところで言い間違いを指摘したり、深く考えずに人の意見に追随したりしながら見え隠れしているに過ぎない。1と2には、1回だけの発言の数人が登場しているが、殆んど思考の発展はない。皆、はじめの発言のくり返しに過ぎない。第V分節は、山田と西山以外は殆んど参加していないといっても過言ではなく、指導者は他の児童をどう生かすつもりであったのか、このあたりが問題として残る。

#### 4 記録分析から見えてきた授業の要件

〈※ 末尾の記号(全)は全体に関わること、他は発言の記号並びに番号を示す〉

以上の考察から、「思考力を育むための発問と出場・出方」の要件を抽出すると、次の6分野25項目の内容となった。

##### 〈1〉教材研究に関わるもの

###### 作品構造

###### (1) 文脈

文脈の中の矛盾や、文脈相互の関係を明らかにするための発問となっているか。 (全)

— 言語能力の伸長をめざした発問 —



(2) キーワード

登場人物の思考のプロセスを踏まえた最重要語句（キーワード）に着目した読みを常に心がけ、発問に於いても、有効なヒントとして生かしきるよう配慮することが大切である。→「いったい」 (A)

— 文章の展開に沿っての確認のための発問 —

(3) 視 点

ひとりの発言がヒントとなり、新しい視点が浮かび上がって思考が深まる場合、誰の、どの発言が、誰によって、変化したのかを鋭く見究めることが大切であり、その変化を軸にして、話し合いが深まるように出場・出方を工夫し、全体に位置づけたとき、授業の醍醐味は最高のものとなるであろう。 (5 → 6)

— 話し合いの発展のための発問 —

ここで教師が立ち止まらずに、スーッとやり過ぎしてしまうことは、児童の思考を無視し、今後の成長を止めてしまうことになる。

或る児童の読みが外の目からの視点でなされているとき、それを聞いた他の児童が内の目からの感想を述べたとすると、それをどう扱うのか。共感読みの扱いの問題である。その部分をあいまいにしておくと、いずれの子も、ひいては学級全体の視点が全てあいまいになる。 (7)

— あいまいさへの反応を生かした出場・出方 —

(4) 接続語

優れた読みは文脈における関係をどうとらえるかにかかっている。文と文のつながりを特に重視する意味で、特に接続語の使用に関しては十分な注意を向けることが大切である。 (E・G)

— 言語能力の伸長のための発問 —

(5) 過去とのつながり

作品全体の構成を思い起こして、常に過去にもどり、過去における心理状況とのつながりの中で、今の部分の位置づけを明確にして、一連の流れの中で登場人物の心情を捉え、主題へ迫る読みへと導くのが、文学の読みとしては大切である。 (A)

— 既習の学習と本時の学習との関係づけをはかる発問 —

読みは常につながっている。作品の流れを意識づけるように、教師は、過去のもとに今がある、という意識づけの中で登場人物をとらえさせる授業をすることが大切である。構成の中の位置づけを子どもの読みの原点にするよう心がけることである。 (全)

— 既習の学習と本時の学習との関係づけをはかる発問 —

〈2〉授業の流れに関わるもの

指導過程

(6) 脱線

授業の構造化を考えたとき、どこで脱線したか、それは、いつどこで修正できたか、そのまま戻らずに進んでしまったのか、等、流れの構造図を明らかにして、その問題点を分析する。 (11— B 37— I)

— 授業の流れの中で生きて働くものとしての発問 —

(7) 本文へ戻るタイミング

教科書本文へ戻るタイミングを逃すな。話し合いが抽象的になったり、本文から離れてしまったりするときがよくある。黙読にしろ、音読にしろ、本文へ常に戻ろうとする意識をもって授業を進めるべきである。適時性の大切さ。 (G)

(8) 前理解

前時の復習、或いはそれまでの思考・前理解とのつながりを踏まえた発問になっていたか。つまり、これまでの内容から、発問のために考える材料となる要素が整理されていて、その整理された材料を組み立てることで問いが考えられていたか。

答が短絡的になった場合は、過去へ遡って、それまでの状況を明らかにし、その中での問いであることを児童の前で明確に位置づける必要がある。つまり、限定条件を入れた上で、再発問せよ。前提条件は限定条件となることを忘れるな。前時の復習が想起されずに、いきなり問われても、子どもの思考は連続されていないゆえに、短絡的になることを肝に銘ずるべきである。 (A)

— かつての経験・受けた指導を配慮した発問 —

(9) 授業意図に基づいた方向性

教師の解釈や、解釈に従った意図を踏まえた授業の方向性が、授業の基底として流れているか。そのための意識的な発問として適切に精査されているか。また、出場・出方になっているか。 (全)

— 深い教材研究に基づいた発問 —

発 問

(10) 発言とのずれ

発問と児童の考えの「ずれ」から、児童の視点を明らかにし、その整合性について考察することができるか。 (A — 1 E — 28)

— 抽出見研究などによる発問 —

(11) 主 発 問

主発問は目標追究のための最適なものとして、児童の思考に馴染んでいたか。 (A・E・G・I・J)

— 目標に到達させる支柱としての発問 —

(12) 思考限定

問いは思考を限定する。つまり、問われることによって、児童は初めて思考をめぐらすものであることを心に銘記すべきである。問われもしないのに思考を求めるのは、教師の幻想である。問われる訓練の成果として、児童は問うことを学び、やがて自らの問いを生み出すことができるのだ。主体的な問いは、こうした中から生まれることを思うとき、問いの精査は、教師にとって最も大切な仕事である。レベル、質の高さを、その子に合った視点を踏まえて定めるべきである。 (A・J)

— 子どもの実態に即し、難易度を考えての発問 —

(13) 内容整理

発問は、整理されたそれまでの内容を踏まえて行われる場合と、逆に、発問によって、それまでの内容を整理する場合とがある。

(A・E・G・I・J)

(14) 板書の整理

児童の考えの違いを関連付ける授業構造が見える板書や、授業になっているか。

— タイミングを考えた出場・出方 —

発 言

(15) 片 寄 り

発言が一部の児童だけに片寄っているのはなぜか。発言は児童全体の何割くらいに集中し、全く発言しない児童はどのくらいいるのか。その原因はどこにあるのか。 (全)

教師の一方的な進め方、方向性への性急さによるのか。発問のレベルによるのか。好悪によるのか。

— 別々の考えを全体化するための出場・出方 —

(16) 児童の卓見

教師の予想を超える発言・意見が現れたとき、その評価や確認・定着をきちんと行っていたか。 (39— J)

— 個々のよさを認める出場・出方 —

優れた発言・卓見にはすぐに反応し、判断し、決断し、大いに称讃せよ。十分に皆の前で評価し、なぜそれが優れているのかを、できれば、他の子どもに見つけさせ、確認・定着させよ。このタイミングは大切に、そうした発言を皆の財産として位置づけることが、授業の生きた姿を醸成する大切な要素である。 (8・33・39)

(17) 相互啓発

児童たちが、お互いを支えあい、啓発し合いながら論理を高めあっているか。 (35— 37)

— 響きあった授業になるための発問 —

(18) 思考の変容

児童の思考の変容が十分に窺われる授業であったか。そこから児童の思考の癖、パターン、他の意見へのおもねり(阿り)などが現れ、今後の指

導上の参考とすることができる見通しを持つことができたか。

(7・30・34・44)

— 変容確認のための出場・出方 —

ある子の発言が、誰によって変わったのか、代わった根拠を、そのつどその子に確認しながら授業を進めよ。その上で、今の発言を全体の中に位置づけ、考えの変化することはいいことなのだという意識を子どもたちの中に印象づけよ。(全)

— 変容確認のための出場・出方 —

(19) 反論への対応

同じ児童が反対意見として出された一・二人の発言の後に、同じことを繰り返す場合は、そこにどんな意図があるのか。前の他の子の発言の意味を十分理解せずにいる場合が多い。重複発言の意図を確認せよ。(5→9)

— 変容確認のための出場・出方 —

(20) 細部へのこだわり

細部へのこだわり、重箱の隅を突つつくようなレベルの発言に対して、大局へ戻る必要を感じた児童が、こだわりへの簡単な反論を仕掛けたとき、教師は、その細部へのこだわりを聞き流すのではなく、全体を見通した流れへ戻すべきであった。8 ↔ 9 ↔ 10。つまり、8の意見は他の子に定着したのか。一部の子の理解だけで進んでしまったのではないか。

(8・9・10)

— 変容確認のための出場・出方 —

(21) つぶやき

上手く言えず、単語や短文だけでつぶやきのように発言する児童をどうあつかうのか。(7)

— 子どもの表情・しぐさ・つぶやきなどを大切に生かすための発問 —

(22) 唐 突

唐突な児童の発言は、子供同士、思考の流れが行き詰ったときに起こりがちである。退屈すると、弱い子への攻撃的な問いかけになる(11の発言)。こうしたやり取りに乗らないように、教師は十分に慎重にならなくてはな

らない。子供の発想だからといって、やみくもに任せる（こうした授業が大変多い）のでなしに、教師の見通しの上で冷静に判断すること。しかも早急に、そして軌道修正を行うこと。

さらになぜ、その時そういう方向へ向かったのか、授業後でよいから、その発言をした子どもに意図を確認する必要がある。子どもは無意識で答えられなくても、そのことを意識化させることに意義があるから、是非行うべきである。

このことに限らず、児童の発言の意図が読めないときは、あいまいなまま追随する（特に、よくできる子に対してそうである）のでなしに、きちんと確認する習慣を養うことが大切である。 (B)

— 賛成・反対・修正・共感を配慮した出場・出方 —

### (23) 変容の仕方

子どもはいつも前のこの意見を教師よりしっかり聞いていることが多い。教師はついうっかりと聞き逃すことがあるので、子どもの発言を定着（板書・メモ）して、それを確認しながら授業を進めていくべきである。

(36 → 6・8)

— 子どもの反応を大切に生かす出場・出方 —

## 雰 囲 気

### (24) しみじみとした感懐

授業中にしみじみとした感懐が雰囲気として湧き上がる瞬間が存在したか。 (39—40・41)

— 教師と生徒、生徒相互の人間関係を大切にした発問 —

### (25) 沈 黙

授業を動かしていくダイナミックなリズムや間、思考のめぐらされる充実した沈黙の時間は保障されていたか。 (G 音読後・32・33)

— タイミングを考えた出場・出方 —

### Ⅲ 結 語

発問研究とは、教材構造を貫く授業の目標へ、子どもが「問い」と「答え」という形を通して、如何なる思考をめぐらし、到達するかという営みを考察するものである。それは、血の通った技術である。したがって、授業と言うダイナミズムの中であって、時と場合によって異なりながら、生きて働く普遍的な要素を含んだものである。時と場合は、授業の数だけ存在するゆえに、研究の視点も無数にある。ここでは、「発問」と「応答」をことばとことばの関係という視点から考察し、発問の目的・方法・技術などを25の要件として導き出した。授業実践への契機となれば幸甚である。